

SECCIÓN 2 | Diferencias y desigualdades en la educación superior: lo que mostró la pandemia

Transmutar la adversidad para fortalecer las prácticas

Introducción

Quienes escribimos estas líneas somos ambas —aunque provenientes de diferentes casas de estudio— licenciadas y profesoras que nos desempeñamos en la formación de formadores, es decir, nuestra tarea se desarrolla en los Institutos de Formación Docente. Nos desempeñamos en un ISFDyT del Conurbano bonaerense, acompañando en el recorrido a quienes se convertirán en profesores de nivel secundario y terciario; específicamente nos ocupamos de las materias Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) y Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP), es decir que enseñamos a programar, planificar, diseñar y ejecutar propuestas para el aula en los niveles antedichos. Cabe mencionar que si bien el rol docente en el nivel superior no universitario tiene como finalidad formar docentes y no licenciados, la situación a la que nos vimos expuestos con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a la hora del dictado de nuestras clases fue la misma que sufrió la universidad, con los mismos desafíos, las mismas preguntas: ¿cómo asegurar la continuidad pedagógica? ¿Cómo seguir ofreciendo calidad desde una modalidad que no conocíamos ni elegíamos en primera instancia? ¿Cómo dictar las clases? ¿Asincrónicas? ¿Sincrónicas? ¿Con qué plataforma? En fin, las preguntas que todos —estudiantes y docentes— nos hemos hecho en estos últimos meses.

El ASPO nos forzó a mirar el rol y el trabajo docente desde otro ángulo, conocido y nombrado muchas veces pero no tantas ejecutado: el ángulo de las competencias entendidas como “conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en

María Noel Donnantuoni

Prof. en Lengua y Literatura; Lic. en Enseñanza de la Lengua y la Literatura; Especialista en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud, de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Campo de la Formación en la Práctica Profesional; Mediadora de lectura.
noelbuenosayres@gmail.com

Cecilia Elena Porfirio

Prof. y Lic. en Letras (UBA). Prof. de Prácticas del Lenguaje y Literatura Nivel Secundario, de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Campo de la Formación en la Práctica Profesional.
profesora.porfirio@gmail.com

juego en la toma de decisiones, en la acción del sujeto en determinado espacio” (Coronado, 2018: 19). Nos importa destacar algunos rasgos de las competencias por cuanto anticipan el recorrido de este trabajo en la práctica profesional en la formación de formadores. Mencionaremos tres binomios: acción-consolidación, integración-articulación y cognición-metacognición.

El primer par indisociable, acción-consolidación, apunta a reconocer la competencia como una realidad de la práctica docente, una acción pedagógica que se vuelca en las clases, muta y se consolida también en ellas. La competencia, entonces, no se trata de un fortalecimiento previo al quehacer cotidiano sino que ocurre en el mismo devenir de nuestra tarea que “ya generada, se constituye en recurso para futuras acciones y se suma al capital profesional y laboral del sujeto” (ibídem: 20).

Nuestro segundo binomio, integración-articulación, nos lleva a repensar la complejidad de la tarea docente, concepto que si bien no nace con la situación excepcional de la pandemia, sí parece volverse evidente a partir de ella. Es necesario integrar saberes interdisciplinarios de forma tal que se perciban unos como correlatos de los otros y no como elementos sueltos dentro de una mera temática común. Esta integración implica la articulación de estrategias de enseñanza, contenidos y tiempos de los distintos espacios curriculares, en nuestro caso DLL y CFPP.

Por último, el desempeño docente entendido como competencia nos convoca a revisar los procesos cognitivos que favorecemos y los que no, a la vez que nos sitúa en la reflexión constante, en la activación de procesos metacognitivos para todas las partes involucradas en el terreno de la enseñanza-aprendizaje: por qué decidimos lo que decidimos, qué funcionó y por qué, qué no y cómo modificarlo. El binomio cognición-metacognición es el que nos invita al mundo de la conjetura, de lo posible a partir de lo que existe, mundo que debemos habitar para decidir con fundamento y que nuestros errores sean luego motivos de aciertos.

Transformaciones en el rol y el trabajo docente

El triple vínculo pedagógico docentes-estudiantes-conocimiento sufrió numerosas transformaciones a causa del ASPO. Debimos repensar cómo formar futuros docentes con competencias pedagógicas, afianzando el capital profesional y laboral de los sujetos. Buscamos entonces trabajar en el binomio de acción-consolidación de las competencias. Para poder apuntar a ese objetivo, nos preguntamos cómo poner al conocimiento en el centro de la práctica, ante este cambio radical en los medios y formatos de las

Transmutar la adversidad para fortalecer las prácticas

clases, cambio que además afectó el contacto y el vínculo entre docentes y estudiantes.

Una de las estrategias tuvo que ver con la planificación: desde el comienzo del año deseábamos hacer un trabajo intercátedras, complementando las áreas de didáctica y prácticas. Pero nos tuvimos que adaptar a las nuevas circunstancias, por lo cual produjimos reajustes permanentes de la planificación: hubo una primera instancia, en la etapa de diagnóstico, en la cual repensamos la primera idea y retocamos los contenidos; luego hubo un cimbronazo a un mes de empezadas las clases, cuando tuvimos un primer *feedback* con los estudiantes, lo cual nos llevó a repensar la cantidad de actividades, foros, consignas y lecturas con las que podíamos trabajar semanalmente; por último, un nuevo reajuste surgió a partir de la certeza de que no sería poco tiempo el que pasaríamos alejados de las aulas, etapa en la cual revisamos una vez más los contenidos de cada materia, y aprovechamos para armar un calendario para el trayecto totalmente práctico de los CFPP que, decidida e inesperadamente, pasaría a la modalidad virtual. Todos estos ajustes eran necesarios para que funcionara bien la tríada docente-alumno-conocimiento, pues de lo contrario no se cumpliría el objetivo: si nos excedíamos con las lecturas o actividades que pedíamos no obtendríamos la participación que deseábamos, lo cual haría perder el rumbo a todo el proyecto. Sin esa interacción entre los estudiantes y el conocimiento, mediada por nuestro acompañamiento pedagógico, no podríamos alcanzar un trabajo genuino y una formación real en la competencia docente.

El vínculo entre docentes y alumnos también fue otro eje fundamental para alcanzar lo que nos proponíamos: con el diálogo permanente pudimos acompañar las diversas trayectorias estudiantiles, así como oír sus vivencias acerca de esta nueva forma de aprender: sus lamentos iniciales por la situación, por extrañar el aula, pero también su reconocimiento a nuestra labor, a lo valiosos que les resultaban los temas que estábamos desarrollando con respecto a su futura labor docente. Muchas veces las situaciones personales y familiares frente al aislamiento fueron difíciles, por lo cual el sostén anímico entre todas las personas involucradas fue otro aspecto clave. Permanentemente nos pusimos en contacto y dialogamos acerca de las diversas circunstancias que atravesaron los/as estudiantes. También como pareja pedagógica —y con el cuerpo docente de nuestro instituto— pudimos conversar y analizar las situaciones excepcionales que nos tocó atravesar, ayudadas también desde el comienzo del ASPO por las conferencias de Inés Dussel, Rebeca Anijovich, Mariana Maggio y Flavia Terigi, entre otras, junto a

las cuales pudimos entender mejor las situaciones y reflexionar sobre nuestras propias prácticas.

Reflexión y metacognición

Parte permanente de la práctica docente en este período tuvo que ver profundamente con el binomio cognición-metacognición, es decir que el conocimiento ocupó un lugar central y a la par inseparable de los otros elementos de la tríada didáctica, pero a la vez fue acompañado de la reflexión constante. El conocimiento sin la reflexión pedagógica no tiene utilidad en un profesorado, por eso buscamos en forma permanente realizar instancias de reflexión grupales e individuales, así como ejercicios de metacognición, es decir, de reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de aprender y sobre lo aprendido (Anijovich, 2010). En este sentido, nos guiaba la convicción de que para fomentar la competencia docente para las futuras prácticas de nuestros estudiantes, debíamos apuntar a reflexionar no solo sobre el quehacer docente sino también acerca de la selección de contenidos y las estrategias que permiten ponerlos en juego. Consideramos que la metacognición fue un objetivo que guió nuestras planificaciones: buscamos constantemente hacer visibles esos saberes con los que estábamos trabajando, a la vez que proponíamos observar el propósito pedagógico y las estrategias que se ponían en juego.

Un elemento muy importante para que todo sucediera fue la escritura, gracias a su perdurabilidad, que es la forma en que permite volver sobre la palabra, propia y de otros. Si bien utilizamos diversas herramientas para las clases virtuales —videos en Youtube, presentaciones de diapositivas, tableros interactivos, audios, chats, clases en videollamada, que fuimos descubriendo y experimentando a la par que creábamos cada clase— la escritura fue una de las que más destacó por su importancia para promover la reflexión.

En el caso de los estudiantes, al ver la participación de otros en los foros buscaban la forma de hacer nuevos aportes, lo cual les alentaba a descubrir la voz propia para aportar a la reflexión colectiva sin repetir palabras ajenas. Al mismo tiempo, la virtualidad hizo más fácil que la totalidad de los estudiantes realizara la mayoría de las instancias de reflexión que proponíamos y, de algún modo, aumentó la participación ya que en la clase presencial el tiempo era un límite infranqueable cuando se buscaba contar con la participación oral de todas las personas. A distancia, además, nos permitimos ejercitar la escritura creativa como parte de la reflexión, en un foro donde los/as

practicantes a partir de personajes de ficción se pensaban a sí mismos y su futuro rol docente. Esto derivó en la creación colectiva de una antología de textos descriptivos y reflexivos creados por los/as estudiantes y las docentes. Y una vez más la escritura fue la clave: como los tiempos en la virtualidad se flexibilizaron, las personas que quizás no hubieran completado ese foro, al ver las producciones de sus pares, se sintieron incentivadas a crear sus propios textos, para sumar a su vez a la reflexión grupal. El análisis de las diversas miradas acerca del rol docente fue altamente fructífero; gracias a la sistematización de esas escrituras individuales se pudieron discutir en un nuevo foro grupal todas las imágenes e ideas que habían surgido en esas creaciones ficcionales. Jugamos grupalmente, tanto estudiantes como docentes, creando un género nuevo de escritura en las prácticas: la reflexión-ficción.

En el caso de las docentes, la escritura también tuvo un alto impacto sobre la reflexión. El hecho de escribir las clases, de pasar en limpio lo que en otras circunstancias hubiera sido transmitido oralmente en el aula, nos hizo ver más cabalmente qué saberes estábamos poniendo en juego. Se nos hizo mucho más evidente el proceso de planificación, nos encontramos aprendiendo a medida que avanzábamos en la planificación conjunta, a la vez que mutaban nuestras clases. Sobre ese aprendizaje también operó la metacognición, es decir que permanentemente nos preguntábamos si estábamos alcanzando o no lo que nos proponíamos, dejando más en evidencia que ese proceso implicaba la toma de decisiones pedagógicas diversas y, a su vez, esto nos llevó a querer pulir también las cosas que decíamos y escribíamos para nuestros estudiantes.

Docente artesano vs. docente ingeniero

El ASPO nos regaló otro cambio: pasar de la artesanía a la ingeniería de las clases. Recorramos estos conceptos a la luz del binomio restante de articulación-integración.

Cuando pensamos en artesanías o en el profesor artesano, inevitablemente nos viene a la cabeza el texto de Larrosa en el que nos habla del oficio de ser docente como un “estar-en-el-mundo, un responder al mundo” (2020: 26), “el oficio como lo que se hace, como lo que se sabe, pero también como lo que se piensa” (ibídem: 28). En este sentido, podemos imaginar un profesor antes de la pandemia: trabajando solo, a su ritmo, diseñando con mayor o menor minuciosidad su trabajo, su “producto-clase”; quizás decidiendo repetir el producto del año anterior con algún que otro ajuste, o tal vez recortando su propuesta porque no tendrá tiempo luego de hacer un

seguimiento. Podemos imaginar también un profesor artesano que diseña muchos “productos-clase” a la vez para adelantar trabajo y usar su tiempo para capacitaciones, para investigar. En definitiva, estamos imaginando un docente solitario —casi por elección— porque un artesano no puede trabajar con otros artesanos al mismo tiempo en el mismo frágil y delicado producto, arriesgándose a arruinarlo con un enjambre de manos moldeándolo, y sobre todo contemplamos a un sujeto gestor de su propio tiempo; lo vemos transitar su ser docente en cámara lenta: “la lentitud del tiempo artesanal que permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados” (ibídem: 29).

Justamente lo que trajo el ASPO fue la necesidad de la “obtención rápida de resultados”: de la noche a la mañana tuvimos que decidir cómo dar inicio a cursadas y continuidad a exámenes finales; sin capacitación —y menos decisión— previa, nos volvimos parte de una modalidad en la que el tiempo y el producto-clase dejó de ser nuestro, ya no fue más de cada uno y se volvió de un “todos” desconocido, pasó de lo individual a lo colectivo. Y tuvimos que aprender a lidiar con eso también: el profesor artesano que modelaba cada clase con maestría se volvió aprendiz de un oficio nuevo para el cual no tenía ni el conocimiento ni tampoco, en muchos casos, los medios; se lo despojó de la experiencia de un tiempo personal y se lo revisió de una nueva categoría, más plural, flexible y sobre todo dinámica. Así, el profesor artesano tuvo que dar lugar al profesor-ingeniero, especialista en articular tiempos, espacios y sujetos.

En los meses de aislamiento aprendimos a mutar. Mutamos todos y todo. La novedad entró sin pedir permiso y lo hizo para quedarse. ¿Primera mutación? De docente artesano a ingeniero. Ese trabajo de oficio, casero, individual que presentamos arriba no se sostuvo más solo, sino que necesitó de otros para permanecer. El trabajo del docente como ingeniero tuvo que ver con la integración y la articulación en dos planos: el intra y el interdisciplinar. Primeramente, fue necesario revisar nuestros propios programas y planificaciones, decidir qué contenidos serían sacrificables y cuáles no, cómo integrar los que dejáramos activos y cómo articular el tramo que fuera virtual con lo presencial que siguiera, cuando y como fuera que llegase a ocurrir. Luego sobrevino la necesidad de integrarse y articularse con otros espacios curriculares, con otros docentes que —al igual que nosotras— no se resignaban a sobrevivir, a “surfear” la situación sino que elegían presentar batalla.

Así, muchos descubrimos que trabajando en conjunto la calidad de la oferta académica era superior aún en la adversidad que representaba la distancia. Debimos considerar con cautela el ensamble de contenidos de disciplinas que, si bien en nuestro caso son complementarias, no dejan de tener su especificidad. Pronto experimentamos cuán precisas debíamos ser en la articulación de los tiempos de introducción-estructuración de los temas y su aplicación por parte del alumnado: debimos contemplar los tiempos propios, los de los colegas y también las posibilidades reales de los/as estudiantes que no siempre disponían de los recursos para seguir la cursada; todo esto sin dejar afuera la carga horaria de cada materia que no podía replicarse en un uno a uno con las horas presenciales porque el tiempo virtual “corre distinto”. Además, como profesores-ingenieros tuvimos que pensar cómo hacer jugar todo este engranaje en un tiempo mayor: el institucional. No fuimos nosotras quienes decidimos el calendario académico, los cortes en medio para dejar que algunos estudiantes “se pusieran al día” —o acaso que no se atrasaran más— ni cuándo se cerraba el cuatrimestre virtual; mucho menos cómo haríamos una evaluación del recorrido que arrojara información acorde a la realidad individual. Ese —creemos— fue el mayor desafío: tomar decisiones pedagógicas de acción-tiempo en la incertidumbre total. Lo que sí pudimos constatar fue que este trabajo de docencia-ingeniería nos permitió sacar el mayor provecho al poco tiempo real del que disponíamos en esta cursada extraordinaria.

A modo de cierre

Transitar la formación de formadores durante el ASPO ha sido y es un desafío que apela a todas las facetas de lo humano, desde lo intelectual hasta lo emocional, pasando por lo psicológico y lo físico. Nada queda afuera. Muchos docentes y estudiantes comenzamos con una sensación de frustración por no estar a la altura de las circunstancias, por no saber de entrada cómo proceder. Pero, como en todo lo humano, hay algo que resiste, hay una resiliencia esencial que nos invita a seguir aun si no sabemos el camino exacto. Logramos transmutar la adversidad, adoptar nuevas formas de trabajo conjunto para fortalecer las prácticas, para producir un cambio y sostener las trayectorias de los estudiantes. La frustración inicial fue —sin duda alguna— una oportunidad para recrear un rol “ya sabido”, una razón fundamental para experimentar una motivación profesional cuyo impacto directo en los estudiantes nos enseña, una vez más, que afrontar con ente-

reza las circunstancias que tenemos delante, dejarnos atravesar y modificar por ellas es la forma más elocuente de seguir educando.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Coronado, M. (2018). El enfoque de competencias. En *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Noveduc.
- Larrosa, J. (2020). De los comienzos y las disposiciones. En *El profesor artesano*. Buenos Aires, Noveduc.